



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

## KIERKEGAARD E FREIRE: LINGUAGEM, EXISTÊNCIA E EDUCAÇÃO

Leonardo Araújo Oliveira  
(UESB)

Jorge Miranda de Almeida\*\*  
(UESB)

### RESUMO

O presente trabalho visa apresentar e discutir aspectos das propostas pedagógicas de Kierkegaard e Freire, buscando conectá-las a partir de suas reflexões em torno da linguagem. Com isso, trabalharemos com categorias como “comunicação indireta” e “educação dialógica”, aspirando à crítica às práticas educacionais que se limitam a instrumentalizar a linguagem com fins unilaterais; e vias para superá-las, possibilitando processos de diálogo-aprendizagem que enfatizem a existência dos indivíduos envolvidos.

**Palavras-chave:** Educação. Existência. Linguagem. Paulo Freire. Sören Kierkegaard.

### INTRODUÇÃO

Kierkegaard (1813-1855) empreende como tarefa estabelecer uma tática capaz de enfrentar a decadência, a desagregação e a desmoralização de sua época. E qual seria essa proposta? Qual o embasamento teórico que possa dar consistência, rigor e método ao empreendimento? O dândi dinamarquês elabora a proposta de uma comunicação indireta, considerando que se optasse pela comunicação direta estaria reproduzindo a comunicação midiática, a comunicação de massa e a comunicação especulativa.

---

\*Graduando do curso de Filosofia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista de Iniciação Científica por essa mesma instituição. Integrante do grupo de pesquisa *Ética e educação em Kierkegaard e Paulo Freire*. E-mail: leovash5@gmail.com.

\*\*Pós-doutor em Filosofia pela UNISINOS. Professor Titular do DFCH da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenador do grupo de pesquisa *Ética e educação em Kierkegaard e Paulo Freire*. E-mail: mirandajma@gmail.com.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Em toda a obra o pensador de Copenhague se intitula um autor sem autoridade. Ora, qual a validade de uma tese, de uma teoria de alguém que se coloca como sem autoridade? Ironia? Humor? Embuste? Luis Guerrero, em seu estudo intitulado *La verdade subjetiva: Soren Kierkegaard como escritor* (2004), no tópico *La autoridade sin autoridade*, se interroga e interroga ao leitor: a partir da estratégia da comunicação indireta, como seria possível um autor sem autoridade assinalar os erros ou apontar o autêntico caminho? E “como falar com autoridade quando a autoridade estabelecida é a que se encarrega de desorientar? Como falar com autoridade quando precisamente o que se quer comunicar existencialmente é a defesa da individualidade, da liberdade, da relação pessoal com Deus?” (GUERRERO, 2004, p.43).

Mais de um século depois, Paulo Freire (1921-1997) se encontra diante dessas questões, propondo como tática uma pedagogia crítica e dialógica. Consideramos que os procedimentos de ambos os pensadores se fazem de acordo com as seguintes linhas: a crítica a verdade objetiva enquanto conhecimento por conhecimento; a reflexão sobre a linguagem como base do processo educativo; antes da ênfase no conteúdo, a preocupação com a forma da comunicação; o destaque na existência dos Indivíduos envolvidos no processo educacional.

Para trabalhar a problemática levantada a acima, nosso texto se desdobrará em dois eixos de orientação. No primeiro, procuraremos evidenciar a relação que Kierkegaard e Freire mantêm com uma concepção grega de educação, evidenciando em que medida os autores aqui estudados se aproximam e se distanciam de Sócrates e Platão, a fim de elucidar propostas de práticas pedagógicas alicerçadas na comunicação indireta e na educação crítico-dialógica. Na segunda parte, abordaremos mais diretamente a temática da linguagem. Buscaremos evidenciar como as obras de Kierkegaard e Freire entram em confronto com atuações pedagógicas ainda vigentes. Passaremos pela diferenciação kierkegaardiana, efetuada no *Post-Scriptum conclusivo não científico*,



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

entre as figuras do pensador subjetivo e do pensador objetivo, no contexto da crítica freireana aos discursos diretos e à abstração especulativa que congela o devir da existência.

Sócrates inaugura um procedimento pedagógico que tem como objetivo o pensar por si mesmo, tendo como consequência uma postura política caracterizada pela importância de falar por si mesmo. Pensar e falar por si mesmo, no entanto, se faz com o outro, uma vez que o modelo socrático é embasado no diálogo. Essa ideia é defendida, mais de vinte e quatro dois séculos depois, por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*: “Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros” (FREIRE, 2011, p.140-141).

Francisco C. Weffort, em *Educação e Política*, afirma que a conjunção entre educação e liberdade persiste “desde os gregos como uma das ideias mais caras ao humanismo ocidental” (WEFFORT, 1967, p.6). Porém, o autor alerta que com Freire, a liberdade não se limita ao conceito, mas se estende ao âmbito da prática e da concretização histórica; menos como um axioma do que como um desafio. Podemos aplicar essas ideias a Sócrates, assim como Weffort considera que o livre exercício das consciências, presente na maiêutica socrática, é um elemento presente na pedagogia freireana. No entanto, se preocupando com a dimensão história, o autor advoga que uma possível incorporação freireana do método socrático se efetua somente tendo em consideração que os participantes do diálogo freireano, os educandos de Freire, “não são uma minoria de aristocratas dedicada à especulação, mas homens do povo” (WEFFORT, 1967, p.6). Mas, se esse último aspecto levantado tem o intuito de estabelecer um distanciamento entre Freire e Sócrates, podemos lembrar que a prática socrática não se realizou somente entre os ditos cidadãos livres da Grécia Antiga, mas também, segundo o exemplo do *Mênon*, com o escravo do personagem homônimo ao título do Diálogo, procurando demonstrar que todos os homens podem alcançar o saber.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Contudo, o conhecimento do escravo de Mênon teria vindo à luz através da rememoração, configurando a doutrina platônica da reminiscência, ao ponto de Platão afirmar, através da figura de Sócrates, que aprender é necessariamente rememorar (Cf. PLATÃO, 2003, p.53). Esse é um elemento da pedagogia socrático-platônica que o próprio Freire procura distanciar de sua proposta, defendendo que nem toda relação dialógica implica um conhecimento verdadeiro:

O intelectualismo socrático – que tomava a definição do conceito como o conhecimento da coisa definida e o conhecimento mesmo como virtude, não constituía uma verdadeira pedagogia do conhecimento, mesmo que fosse dialógica (FREIRE, 1978, p.55).

Freire não pode levar à frente a pura identificação entre conhecimento e virtude, pois tal relação, simplista, anularia a práxis. A ética freireana procura ir além do conhecimento pelo conhecimento, uma vez que o saber precisa se estender a prática, assim como a segunda-ética em Kierkegaard, exige a reduplicação do conhecimento na existência do Indivíduo. Porém também não é a prática pela prática que conduziria a um ativismo sem consequência, mas uma prática que tem como finalidade a promoção da dignidade humana. Almeida, na obra *A educação em Kierkegaard e Paulo Freire* (2013) evidencia que a prática em Kierkegaard é um conceito que requer primeiramente a categoria de interioridade, pois é mediante a interioridade que o indivíduo singular constrói as condições para reduplicar as ações transformadoras. Nessa perspectiva, trata-se de uma categoria próxima de Freire. Como sustenta Ricardo Rossato, no verbete *práxis* para o Dicionário Paulo Freire: “a ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia” (ROSSATO apud ZITKOSKI, 2010, p.325).

Dentre os elogios a Sócrates na história da filosofia, é marcante o de Kierkegaard, na obra *Migalhas filosóficas*, onde, focando na educação, vê em Sócrates o processo de aprendizagem como uma relação de singularidade entre



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

indivíduos, onde o mestre é apenas a ocasião para o aprendiz (2008). Porém, nessa mesma obra, como retomaria mais tarde no *Post-scriptum*, Johanes Climacus – pseudônimo de ambos os textos – estabelece outra referência de relação entre mestre e discípulo, onde o conhecimento é produzido a partir do exterior, e não como um potencial exclusivamente dependente do aprendiz, baseado na rememoração, onde o homem está de posse formal da verdade. Eis outro ponto em comum entre Kierkegaard e Freire a respeito da educação socrático-platônica, uma vez que o conhecimento identificado ao reconhecimento, à recordação, à reminiscência, vive a remeter o processo de aprendizado a instâncias residentes fora da experiência histórica e do devir existencial, e a reduzir às condições de possibilidade do conhecimento ao sujeito do conhecimento independente das condições externas. Nos termos de Freire:

Para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem aprender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão da mesma – o que a faz ser como está sendo. Assim, conhecer não é relembrar algo previamente conhecido e agora esquecido. Nem a “doxa” pode ser superada pelo “logos” fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade (FREIRE, 1978, p.55).

Apesar das críticas de Kierkegaard e Freire a aspectos do modelo de educação socrático-platônico, consideramos que, a concepção de filosofia, desde o seu surgimento na Grécia, não se concretiza apartada da educação, mas também não pode ser separada de um cuidado com o estilo. Os diálogos socráticos (*logoi sokratikoi*) escritos por Platão, não relacionam filosofia e educação somente pela via do conteúdo, por uma ilustração de um projeto político-pedagógico. Indo além, procurando permanecer com a essência dos diálogos que Sócrates travava em Atenas, o texto platônico convida o leitor para o diálogo, atraindo-o por intermédio do apagamento da personalidade do escritor.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

A prática kierkegaardiana, apoiada na comunicação indireta, entra em confronto com um modelo de pensamento que, passando pela imagem sistemática e categorial ligada a Aristóteles, e o modelo cartesiano de produção de conhecimento, alicerçado na figura hierárquica da árvore, é levada a frente no modelo humboldtiano de universidade, onde, como afirma Lyotard, “cada ciência ocupa seu lugar num sistema dominado pela especulação” (LYOTARD, 2002, p.94).

Essa imagem permanece, parcialmente, nos dias atuais, sustentada cada vez menos por uma argumentação rigorosa, e mais por postulados congelados pela ausência de crítica. Estaria ausente do modelo atual de educação, não somente a ética e a reflexão sobre a linguagem, mas a própria determinação do domínio especulativo ou metafísico, característico da modernidade, como base estrutural aos outros saberes. No entanto, permanece o regime de disciplinas compartimentadas que não estabelecem relações e atuam na contramão de um tipo de um conhecimento de caráter mais abrangente, que possa indicar para os estudantes os devires e as conexões internas entre os mais diferentes tipos de saberes. Por essa imagem, pensar significa dividir, repartir, adequar cada teoria a um campo próprio. Freire afirma que a pedagogia anti-dialógica e opressora segue a antiga norma do “dividir para conquistar”, em que os profissionais da educação deixam-se envolver pela visão parcial dos problemas e “não na visão deles como dimensões da totalidade” (FREIRE, 2011, p.140).

O estilo de Kierkegaard, que faz com que sua escrita encontre espaço nos mais diferentes âmbitos, como o filosófico, o religioso, o psicológico, o teológico e o literário, se insere na via contrária à imagem do pensamento estatutário, que se expressa pela forma do discurso objetivo, direto e unidimensional. No entanto, não somente sua forma de expressão o coloca em uma posição crítica em relação à tradição filosófica, mas também sua reflexão acerca do próprio estilo, que se



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

encontra no cerne de sua filosofia, pois se envolve com o problema da comunicação de uma teoria filosófica que trate das questões existenciais.

Kierkegaard, no *Post-Scriptum conclusivo não científico às Migalhas filosóficas*, estabelece uma diferenciação entre o pensador subjetivo e o pensador objetivo, afirmando que, quando aplicadas à interioridade, as estruturas do conhecimento objetivo produzem apenas falsos saberes (Cf. KIERKEGAARD, 2010). O pensador subjetivo possui consciência da imensa contradição que é a existência, porém, não procura refúgio em abstrações, pois possui a tarefa de pensar a existência reduplicando pensamento na própria existência, evitando que ela seja enquadrada ao domínio da quantificação. Na primeira parte do Post-scriptum, nas teses sobre Lessing, já se encontra essa diferenciação:

Enquanto o pensamento objetivo é indiferente ao sujeito que pensa e à sua existência, o pensador subjetivo, enquanto existente, está essencialmente interessado pelo seu próprio pensamento, existe nele. Portanto, o seu pensamento possui outro tipo de reflexão, a saber, a da interioridade, da posse, em virtude da qual pertence ao sujeito pensante e a nenhum outro. Enquanto o pensador objetivo estabelece tudo em termos de resultado, e estimula toda a humanidade a trapacear, mediante a transcrição e repetição de resultados e de fatos, o pensamento subjetivo põe tudo em devir e omite o resultado, em parte, precisamente porque lhe pertence, posto que possui o caminho que conduz a ele; e em parte porque, enquanto existente, se encontra permanentemente em devir (KIERKEGAARD, 2010, p.82).

A objetividade sistemática tem como pressuposto o acabamento, por isso a existência se opõe a ela, uma vez que para o sistema pensar a existência, precisa pensá-la superada, isto é, sem o movimento que lhe é inerente (2010,). Essa perspectiva se adéqua menos a filosofia do que a ciência, na medida em que supõe como investigador um espectador imparcial, distanciado, neutro, isto é, um ideal de não engajamento. Para Freire, o engajamento só existe através de um pensar crítico por meio do qual os homens se encontram em situação; “essa reflexão sobre



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir” (FREIRE, 2011, p. 141).

A fuga da existência para a abstração e para objetivação reificadora indica um temor do devir, é o que atesta Freire: “O investigador da temática significativa que, em nome da objetividade científica, transformaria o orgânico e o inorgânico, o que está sendo no que é, o vivo no morto, teme a mudança. Teme a transformação” (FREIRE, 2011, p.140). O pensador subjetivo, ao invés de compreender o concreto de maneira abstrata, busca compreender o abstrato de maneira concreta (Cf. KIERKEGAARD, 2010), diferenciando-se do pensador objetivo em sua indiferença à existência daquele que pensa, operando sempre “mediante a transcrição e repetição de resultados e fatos” (KIERKEGAARD, 2010, p.82).

Essa diferenciação entre os dois tipos de pensadores culmina diretamente no problema da comunicação e, por conseguinte, da educação, com o rigor e a seriedade em que ela é abordada pelo pensador subjetivo, uma vez que “sua comunicação, enquanto sua forma, deve ser essencialmente conforme a sua própria existência” (KIERKEGAARD, 2010, p.89), e o devir e a multiplicidade da existência devem refletir no estilo, pois quem “o tem de verdade, nunca o tem acabado, mas cada vez que inicia, ‘agita as águas da linguagem’ e consegue que a expressão mais cotidiana surja para ele com a originalidade de um recém nascido” (KIERKEGAARD, 2010, p.94-95).

O pensador subjetivo se esforça para atentar-se à dialética da comunicação (Cf. KIERKEGAARD, 2010, p.82). O esforço do pensador subjetivo caracteriza o seu constante tornar-se a si mesmo, libertando-se, no interior do devir e da afirmação de si como pensador existencial. Para Kierkegaard, assim como o pensador subjetivo liberta a si mesmo, “o enigma, na comunicação, reside precisamente em libertar o outro, daí que não se deva comunicar diretamente” (KIERKEGAARD, 2010, p.83).





ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Em uma valorização do outro e do caráter enigmático da comunicação, Paulo Freire, em diálogo com Ira Shor, salienta o aspecto crítico dessa tática, defendendo que o educando deve tratar sua fala como uma codificação de um problema, que pode ser decodificado pelo educando e pelo educador, pois “o importante é que a fala seja tomada como um *desafio* a ser desvendado, e nunca como um canal de transferência de conhecimento” (SHOR; FREIRE, 1986, p.54).

O caráter pedagógico do cuidado estilístico de Kierkegaard se faz evidente quando o relacionamos com as preocupações de Freire em torno da importância da comunicação e em como ela deve se afastar do mecanicismo cientificista, constituindo-se como uma comunicação que toma a existência em seu devir. Assim, a educação “tem de se constituir na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplesmente bem ‘comportada’, mas na complexidade de seu vir a ser” (FREIRE, 2011, p.140).

Se, como exposto no *Post-Scriptum*, “a verdade é a subjetividade” (KIERKEGAARD, 2010, p.191), trabalho da interioridade na existência, a comunicação da verdade não deve ocorrer de maneira objetiva, uma vez que “objetivamente, se acentua ‘o que se diz’; subjetivamente, ‘como’ se diz” (KIERKEGAARD, 2010, p.204). Isto é, a verdade como apropriação do Indivíduo em sua interioridade, não pode ser tratada, simplesmente como conteúdo claro e distinto, que possa ser ensinado meramente através de um procedimento de transferência. Portanto, ao contrário do pensador objetivo, o pensador subjetivo incorpora o conteúdo à forma de sua expressão, em constante atenção, não somente ao que enuncia, mas à elaboração do seu enunciado de acordo à verdade com a qual procura trabalhar.

Enquanto a reflexão sobre a linguagem em Kierkegaard implica em um rompimento com o discurso direto dos tratados filosóficos, o mesmo teor reflexivo ocupa as discussões de Paulo Freire e Ira Shor em *Medo e ousadia*, que tem como consequência o rompimento com modelo de educação baseado no discurso oral



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

direto, alicerçado na transferência de conhecimento sem qualquer reflexão sobre o próprio ensinar, sobre o estilo do processo de ensino-aprendizagem de que participa:

Todos nós que passamos pela escola tradicional ouvimos muitas aulas onde não há nada além de uma transferência de conhecimento oral, um canal verbal para a transferência de conhecimento. Raramente fomos provocados por uma reinvenção criativa da linguagem sob nossos olhos, de um modo excitante, em que a linguagem nos obrigasse a re-pensar a maneira de ver a realidade (SHOR; FREIRE, 1986, p.54).

Dessa maneira, a comunicação indireta aparece como a forma mais apropriada para expressar o tipo de filosofia que Kierkegaard se propõe a fazer, bem como o tipo de pedagogia que Freire busca efetuar: de um pensamento que não se separa da existência e das dificuldades que lhe são inerentes, como o movimento real e o devir.

Em ambos os autores, a reflexão sobre a linguagem é um elemento seminal para se pensar e efetuar práticas educativas. No caso de Kierkegaard, a reduplicação dessa reflexão se encontra em suas inovações estilísticas, uma vez que, trabalhando com temas clássicos da história do pensamento, persistiu com uma inclinação poética em grande parte de sua obra, fazendo uso de pseudônimos e de personagens, com falas que partem de lugares específicos, de interioridades lapidadas, que ainda que, enquanto máscaras literárias, atuam em função de um método pedagógico, uma vez que, como apontado no *Ponto de vista explicativo*, o efeito estético da comunicação indireta se insere em uma proposta ética, religiosa e filosófica, como tática imprescindível para tarefa de tornar o homem atento (Cf. KIERKEGAARD, 1986, p.45).

No caso de Freire, a reduplicação se dá no âmbito da práxis educacional. Tomando como exemplo o método freireano de alfabetização: em contraposição à cultura dominante, o processo freireano de alfabetização enfatiza e problematiza



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

as experiências históricas e existenciais, com vistas em fazer com que os educandos compreendam e alcancem a si mesmos criticamente. No método freireano, as situações existenciais dos alfabetizandos, que traduzem os temas geradores, precisam ser codificadas e devolvidas aos estudantes como temas problematizadores, “a implicar”, como argumenta Sampaio, “imediatamente uma situação dialógico-conscientizadora” (SAMPAIO, 1994, p.152).

## CONCLUSÕES

A concepção de comunicação em Kierkegaard encontra ecos na concepção de educação em Freire, em dois sentidos, o da crítica às práticas pedagógicas estabelecidas e o da proposta de criação de algo novo. Tanto o modelo de comunicação reinante como o tipo predominante de educação se faz pela via do discurso direto, em que o comunicante ou o educador é um mero meio de transferência de informação, enquanto que o educando se reduz a um receptáculo. Esse tipo de comunicação-educação anula a existência de cada Indivíduo envolvido no processo, tanto o educador quanto o educando.

Por isso, a comunicação indireta, proposta kierkegaardiana, é uma comunicação existencial, é reduplicação (CF. ALMEIDA, 2009, p.129). A pedagogia de Freire pode ser considerada uma atualização da comunicação kierkegaardiana, na medida em que não toma em consideração, na atuação pedagógica, somente o conteúdo do que é ensinado. Freire não cessa de alertar para a necessidade de contextualização existencial do que é ensinado; também persiste em afirmar que não existe docência sem discência (CF. FREIRE, 1996, p.21), uma vez que a educação não se define por um processo em que um professor discursa para uma turma indiferente a atuação do discente no processo; assim como o estilo kierkegaardiano, quando necessário, recusa a forma direta e objetiva de comunicação, envolvendo o leitor em um processo ativo de interpretação, onde



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

escritor e leitor se agenciam dialeticamente, construindo a obra em conjunto. Esse processo ativo do leitor (em sua acepção mais ampla) define o que é estudar para Freire: “Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever” (FREIRE, 1978, p.10).

A anulação da existência individual faz com que o Indivíduo se dilua na multidão informe, ausentando-se da responsabilidade, do engajamento, fazendo com que a possibilidade de uma conciliação consciente entre educação e política e a edificação de uma pedagogia crítica seja cortada desde a raiz. Assim, o alicerce de uma educação verdadeiramente crítica se constitui pela comunicação existencial.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jorge Miranda. *Ética e existência em Kierkegaard e Lévinas*. Vitória da Conquista: UESB, 2009.
- \_\_\_\_\_. *A Educação em Kierkegaard e Paulo Freire*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GUERRERO, Luis. *La verdad subjetiva: Sören Kierkegaard como escritor*. Ciudad de México: Universidade Iberoamericana.
- KIERKEGAARD, Sören. *Migalhas filosóficas ou um bocadinho de filosofia de João Clímacus*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Ponto de vista explicativo de minha obra como escritor*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Post Scriptum no científico y definitivo a “Migajas filosóficas”*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2010.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 7 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- PLATÃO. *Mênon*. 2 ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Loyola, 2001.
- SAMPAIO, Tania Maria Marinho. *O método Paulo Freire: a inter-relação da teoria do conhecimento com a teoria da sociedade*. Educação e Filosofia, v.8, nº16, p.151-158, 1994.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia* – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

ZITKOSKI, Jaime José; REDIN Euclides. STRECK, Danilo R. (orgs) *Dicionário Paulo Freire*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.